

社交与情绪学习以及游戏与学习的方法

马萨诸塞州学前班与幼儿园标准

2015 年 4 月

马萨诸塞州学前班与幼儿园标准 社交与情绪学习以及游戏与学习的方法

前言

马萨诸塞州针对社交与情绪学习以及游戏与学习方法领域的学前班与幼儿园标准体现了早教与护理部（EEC）与初等和中等教育部（DESE）之间的协作创举，这将会使发展与学习的这些至关重要的领域受到特别关注，从而进一步支持从出生到学龄阶段的学习连续性。

社交情绪学习以及游戏与学习方法标准体现了麻省大学波士顿校区一只专门小组的工作。这只由 Sandra Putnam-Franklin、Mary Lu Love、Su Theriault 和 Jennifer Kearns-Fox 组成的专门小组广泛听取了全国专家和马萨诸塞州儿童早期研究专家的意见。通过与 EEC 和 DESE 工作人员的合作，小组于 2014 年 8 月召开会议并开始工作，研究其他州的标准和方针；审查目前使用的儿童评估标准；并与学业、社交和情绪学习协作会（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning）和全国州长协会（National Governor's Association）的工作人员召开会议。

此外，小组还审查了由以下公认的全国专家所建议的研究和资料：Sharon Lynn Kagan（哥伦比亚大学）、Stephanie Jones（哈佛大学）、Marilou Hyson（前任 NAEYC 专业发展副执行总监）、Betty Bardige（发展心理学家兼作家）以及 Angel Fettig（麻省大学波士顿校区）。通过这项审查得出一份文献综述，见于 <http://learningstandards.wikispaces.com/Literature+Review>。

小组于 10 月份举行了两次焦点座谈会，以分享其已经制定的指导性原则和框架，并确定儿童早期研究专家提出的价值标准和关注。参加这两次焦点座谈会的 86 人代表了家庭儿童保育员、学前班特殊教育工作者、普通学前班教师、幼儿园教师、公立学校校长、高等教育教员和学生、心理健康顾问以及社区儿童护理与幼儿园园长和教师，包括赢在起跑线计划（Head Start）、蒙台梭利教育（Montessori）和其他感兴趣的社区负责人。12 月，另有 41 人出席了一场焦点座谈会，为标准初稿提供反馈意见。还有 47 名受访者通过在线调查对初稿提供了反馈。

2015 年 1 月，举行了三次公开听证，有 158 人出席了听证会，另有 118 人部分或全部完成了在线调查。两个人用电子邮件发送了他们的证言。在所有形式的调查中，有 98% 的反馈意见积极热心地支持标准，2% 的受访者建议做轻微的文字修改。

2015 年 2 月和 3 月，反馈意见被收编纳入文件中。该文件已提交审稿，并再次供国家级专家审查。

简介

多数研究与以事实为依据的实践成果明确表明，社交和情绪学习与学业学习和成功人生之间具有正相关关系。

“积极的社交与情绪发展为终身发展和学习奠定了至关重要的基础。在儿童早期，社交和情绪健康预示着进入儿童中期和青春期后良好的社交、行为和学业适应性。它帮助孩子们适应新环境，有利于其与同龄人和成人之间支持型关系的发展，并有助于其参与学习活动的的能力。”（美国健康与公众服务部，2010：赢在起跑线计划的儿童发展与早期学习框架、社交与情绪发展）

在设置课程和引导孩子的社交互动和行为的过程中，幼儿不断推进的社交-情绪发展是一项必须考量的重要因素。当学前班儿童进入集体活动后，他们进入了一个与家庭之外的成人和同龄人之间的关系在不断加深的圈子，这个圈子还在不断地扩大，并且从以自我为中心的活动中走出来，参与到集体活动中去。在具有看护职责的成人的指导和有意义的反馈下，他们不断发展一系列技能，除必要的学习秉性之外，还包括建立友谊、遵循规则和常规、在集体中游戏、解决冲突、分享以及轮流行动的技能。在幼儿园时期，儿童通过练习、与其他人开展关系、以及通过由具有看护职能的成人设计的多种多样的体验，来发展这些技能。这些技能通过打开通向倾听、协作以及与他人合作的大门，来支持儿童参加学习活动；在这一过程中，他们学着寻找和利用自身以外的资源。

“在最初五年内所奠定的社交能力的基础与情绪健康息息相关，并影响之后在学校进行功能性适应和在一生中建立成功关系的能力。”（儿童发展全国科学理事会，2004）。建立和维系健康且有益的关系的能力对人生中的成长和成功具有深远的影响（Weissberg & Cascarino, 2013）。这些关系，最初是与家庭成员的关系，之后是与家庭之外的其他儿童和成人的关系，为儿童进行自我认识和自我价值判断、如何与他人互动、怎样应对环境提供了至关重要的信息。这些关系给孩子们带来舒适感、安全感和乐趣，并在孩子们探索和学习他们的世界时使他们敢于冒险。

研究与以事实为依据的实践均明确表明了社交和情绪学习与学业学习和成功人生之间的紧密关系

（Domitrovich, Dusenbury & Hyson, 2013; US DHHS, 2010）。事实上，社交和情绪与学业技能的协同发展可促进和帮助更高层次的思考。引导儿童的发展从而使他们把思考、感受和行为结合在一起，这要求我们从早期开始有意识地塑造、教授和加强他们的情绪和社交技能以及游戏和学习的积极方法（CSEFEL, 2008）。对于开展早期教育和看护项目的人员以及中小学校教职人员来说，以及对家庭和社区来说，投身这一追求至关重要。

目前，马萨诸塞州在各个学术领域（主要侧重于综合健康标准）的课程框架（DESE）和/或学前班学习体验指南（EEC）中有一些社交-情绪学习（SEL）标准，但是这些文件没有明确规定社交-情绪发展或学习方法。在2013年进行了一项对比研究（Kagan, Scott-Little, & Reid, 2013），这项研究建议关注这些关键领域。针对社交和情绪发展以及游戏和学习方法制定独立的标准将会填补这些空白，并为马萨诸塞州早期发展和学习的坚实基础拾遗补缺。

儿童参加在体验、语言、文化、发展和能力方面丰富多彩的早期教育项目，为任何年龄段创造最广泛的发展空间。一些儿童可能已经在集体环境中待了很长时间，而另一些则根本没有。对于有较少或者以前没有集体经验的儿童来说，学习社交-情绪技能和结交关系可能更加具有挑战性。

这些标准同时为学龄前儿童和幼儿园龄儿童所设计，因为我们了解发展具有连续性。这还可以帮助促进孩子们从学前班成功过渡到幼儿园，可以帮助促进学生未来的学业成功及其家庭对教育体系的参与（Malsch, Green, & Kothari, 2011; Skouteris, Watson, & Lum, 2012）。

马萨诸塞州学前班与幼儿园标准
社交与情绪学习以及游戏与学习的方法

指导原则

马萨诸塞州针对社交与情绪学习以及游戏与学习方法领域的学前班与幼儿园学习标准将：

1. 基于马萨诸塞州 EEC 和 DESE 基础文件所设计：EEC：《婴幼儿早教指南》、《学前班学习体验指南》；DESE：《幼儿园学习体验》和《社交与情绪学习课程实施指南》，并与《马萨诸塞州课程框架》联系在一起。
2. 研究依据：学业、社交和情绪学习协作会（CASEL）；赢在起跑线计划（Head Start）；美国幼儿教育协会（NAEYC）；早教部（DEC）特殊儿童理事会；早期学习社交和情绪基础中心（CSEFEL）；课堂评估评分系统（CLASS）；强化家庭（Strengthening Families）；以及世界一流教学设计和评估（WIDA）。
3. 基于早教领域和全国专家的意见而制定。
4. 支持混合传递系统中的教育者和管理者以及支持家庭。
5. 强调与所有其他儿童发展领域的相互关系：认知发展和一般知识、语言和交际发展、以及身体发育和健康。
6. 传达理念：儿童在社交-情绪技能方面的发展以及他们对游戏和学习的态度受到多重社会和文化环境以及之前经历的影响，并影响到孩子学校生涯的成功与否。
7. 尊重孩子多样化的学习风格和轨迹。
8. 与目前的评估工具保持一致：作品取样系统（Work Sampling System）、黄金教学策略以及高瞻（High Scope）儿童观察评估记录（COR）。
9. 侧重标准的发展特性，并不断提高每个孩子的技能，尤其是有特殊需要的儿童和双语学习儿童。
10. 促进学前班和幼儿园课程之间发展的连续性。

马萨诸塞州学前班与幼儿园标准
社交与情绪学习以及游戏与学习的方法

标准

社交-情绪学习标准体现了五个方面的目标：自我意识（情绪表达、自体感受、自我效能）、自我管理（冲动克制和自我管理）、社会意识（同理心、尊重他人和尊重多样化）、人际技能（交际、建立关系、冲突管理、寻求帮助）以及负责任地做出决定。

社交和情绪学习标准

自我意识

标准 SEL1：儿童将能够认知、识别和表达他/她的情绪。

标准 SEL2：儿童将准确表达自体感受。

标准 SEL3：儿童将展现出自我效能（信心/能力）。

自我管理：

标准 SEL4：儿童将表现出冲动克制和压力管理。

社会意识：

标准 SEL5：儿童将表现出同理心的特质。

标准 SEL6：儿童将意识到多样性并表现出对他人的尊重。

人际技能：

标准 SEL7：儿童将展示出与他人以各种方式进行交流的能力。

标准 SEL8：儿童将参与社会交往，并与其他孩子和成人建立关系。

标准 SEL9：儿童将展示出管理冲突的能力。

标准 SEL10：儿童将展示出寻求帮助和提供帮助的能力。

负责任地做出决定：

标准 SEL11：儿童将表现出开始承担个人、社会和道德责任。

标准 SEL12：儿童将展示出反思、评估其行为和决定之后果的能力。

游戏和学习方法标准体现了八个方面的目标：主动性、好奇心、毅力和专注力、创造性、合作精神、问题解决能力、组织能力和记忆力。

游戏和学习方法标准

标准 APL1：儿童将表现出主动性、自我引导和独立性。

标准 APL2：儿童将表现出学习者所具有的渴望和好奇心。

标准 APL3：儿童将能够保持专注力和注意力，并有毅力坚持完成任务。

标准 APL4：儿童将在思考和使用材料方面表现出创造力。

标准 APL5：儿童将在游戏和学习中与他人合作。

标准 APL6：对于一个问题、一项任务或一道难题，儿童将寻求多种解决方案。

标准 APL7：儿童将表现出组织能力。

标准 APL8：儿童将能够记住和回忆信息。

随着马萨诸塞州继续制定针对所有儿童并涵盖学生整个受教育生涯的综合学习标准，专家们能确保每个孩子在所有的领域都有一番坚实的学习经历：艺术、英语语言艺术、综合健康、数学、历史和社会科学、科学/技术和工程学。

供专家参阅的围绕促进儿童在社交和情绪发展以及游戏和学习方法方面实质体验的信息将在附随这些标准的指导文件中提供。

使用标准文件

标准的起草目的是为了就每项技能提供说明和信息。标准本身是宽泛和通用性的，旨在体现专家可能会在早期儿童教育计划（学前班或幼儿园）中遇到的儿童发展和学习的广泛内容。在连续学习的过程中，孩子们会形成并表现出各种技能和学习能力，这取决于他们各自的家庭经历和早教计划经历，还取决于他们的语言、文化和个人能力和伤残情况。

在标准之后是“现象示例”部分，该部分描述了每项标准相关的能力。基于研究，现象项下举例说明了孩子们表现能力的各种方式，以及特定年龄的儿童一般能表现出的发展进步（例如：在学前班或幼儿园结束时你可能会观察到的现象）。但是，需要谨记的是，不是所有的孩子都会在同一时间或任何特定年龄达到这些水平，也并非所有的孩子都能具备现象项下所列的每一种能力。标准和现象提供指导，以了解和促成孩子们将思想、感受和行为结合在一起以达成目标并取得成功的能力。

现象示例不是为了被当作检查清单来衡量孩子们的成绩或成功，而只是说明在学前班结束时或者在幼儿园结束时可能会观察到的行为。连续的进步是对这些标准的最佳可靠评估方法是循序渐进。在这些领域的发展是一个动态的、不断进展的过程，每个人都会以独一无二的方式来体验。请查看以下示例。

SEL1: 认知、识别和表达情绪

情绪可以促进或妨碍儿童的学业投入、职业道德、担当和最终的学校生涯的成功（Elias 等人，1997）。到学前班结束时，已经获得坚实情绪基础的儿童有能力预期、谈论并运用他们自己的自我意识和他人的感受，以更好地应对日常社交互动。如果没有管好情绪，思维就可能受到损害（儿童发展全国科学理事会，2004）。在具有看护职责的成人的引导下，能够意识到并接受他们自己的情绪是真实且正当的并有适当的/可接受的途径来表达这些感受的幼儿，开始形成安全的自我意识。情绪的表达以及由此而来的对他人情绪的理解是与他人建立关系的必经之路。这种意识和表达与文化规范密切相关。自我意识与自我管理和社会意识息息相关。



社交和情绪学习标准

马萨诸塞州针对学前班和幼儿园社交情绪学习以及游戏与学习方法的标准使用了一套基于五个系列社交与情绪学习能力的框架，这五个系列是相互关联的，由学业、社交和情绪学习协作会（CASEL）确定，它们是：自我意识、自我管理、社会意识、人际技能与负责任地做出决定。这些领域相互关联，每个领域包含的技能和跨领域的技能也相互关联。认识到这些发展领域的重叠性质，恰如其分地将能力划入特定的种类并不容易。如下图所示，与自我意识和自我管理以及社会意识和人际技能相关的技能全部与负责任地做出决定相关联，且对负责任地做出决定具有积极促成作用。



社交和情绪学习标准

自我意识

标准 SEL1：儿童将能够认知、识别和表达他/她的情绪。

标准 SEL2：儿童将准确表达自体感受。

标准 SEL3：儿童将展现出自我效能（信心/能力）。

自我管理：

标准 SEL4：儿童将表现出冲动克制和压力管理。

社会意识：

标准 SEL5：儿童将表现出同理心的特质。

标准 SEL6：儿童将意识到多样性并表现出对他人的尊重。

人际技能：

标准 SEL7：儿童将展示出与他人以各种方式进行交流的能力。

标准 SEL8：儿童将参与社会交往，并与其他孩子和成人建立关系。

标准 SEL9：儿童将展示出管理冲突的能力。

标准 SEL10：儿童将展示出寻求帮助和提供帮助的能力。

负责任地做出决定：

标准 SEL11：儿童将表现出开始承担个人、社会和道德责任。

标准 SEL12：儿童将展示出反思、评估其行为和决定之后果的能力。

自我意识

自我意识的定义为“准确认知自己的情绪、思想以及情绪和思想对行为的影响的能力，这包括准确评估自己的实力和局限性，并形成自我意识和乐观精神”（CASEL, 2013）。情绪发展的核心特征包括识别并理解自己的感受、准确领会和理解别人的情绪状态、以建议性方式管理强烈的情绪及其表达方式、调控自己的行为、对他人产生同理心、建立并维系关系的能力（儿童发展全国科学理事会, 2004）。自我意识以及理解情绪并将情绪分类的能力是与他人进行健康互动和维系健康关系的基础，因此其对成就成功的学校生涯和令人满意的成功人生至关重要。本部分所包含的标准涉及儿童对其自我感受、需求、偏好和能力的认知和表达。

SEL1: 认知、识别与表达情绪

情绪可以促进或妨碍儿童的学业投入、职业道德、担当和最终的学校生涯的成功（Elias 等人, 1997）。到学前班结束时，已经获得坚实情绪基础的儿童有能力预期、谈论并运用他们自己的自我意识和他人的感受，以更好地应对日常社交互动。如果没有管好情绪，思维就可能受到损害（儿童发展全国科学理事会, 2004）。在具有看护职责的成人的引导下，能够意识到并接受他们自己的情绪是真实且正当的并有适当的/可接受的途径来表达这些感受的幼儿，开始形成安全的自我意识。情绪的表达以及由此而来的对他人情绪的理解是与他人建立关系的必经之路。这种意识和表达与文化规范密切相关。自我意识与自我管理和社会息息相关。

标准 SEL1:

儿童将能够认知、识别和表达他/她的情绪

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 认知基本情绪并可将其分类（例如：高兴、悲伤、生气、害怕、惊讶），并将其与词语、面部表情和/或手势联系起来。
- 开始具备与情绪/感受相关的丰富的词汇量。
- 在示范作用和支持下，通过手势、动作、绘画或语言适当表达一系列情绪。
- 表现出开始理解感受与行为之间的联系（例如：“如果……那么……”）。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 将基本情绪分类和认知某些复杂情绪，并将它们与面部表情、身体语言和行为（例如：骄傲、尴尬、挫败感、紧张、孤独）联系在一起。
- 使用更加丰富和更为具体的词汇描述具有细微差别的情绪（例如：高兴=狂喜、开心、愉快、兴高采烈、快乐、欣然等）。
- 以各种方式表达和分享自己的感受（例如：通过说、写、画或戏剧化）。
- 在帮助下，表述自我感受的原因和引发它们的情形（刺激/挑衅）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

自我意识（续）

SEL 2: 准确的自体感受

自体感受/自我概念可以被定义为对儿童认为其自身的属性、能力、态度和价值以及那些可以定义他们的特质的认知，它包括对这些因素使他们独一无二的认知，以及对这些因素还使他们成为具备这些因素的其他人的团体中的一员的认知。在这两种观念中，儿童将其价值按个体定义，同时也按大于他们自己的团体所属成员进行定义。

儿童对自己的看法在很大程度上都是自己形成的；他们的自我评价可能准确也可能不准确。当儿童公平准确地进行自我评价时，他们倾向于选择适合自己年龄的活动和劳动，以达到合乎现实的目标

（Ormrod, 2008）。儿童对自己是什么样的人基本满意，这一点非常重要，而且对自己的实力和局限性有越来越准确的评估也很重要。这会激励他们努力改善自己的弱项，还会帮助他们尊重在自己不擅长的领域胜于自己的其他人的能力（Harter, 1993）。

儿童的自我概念，不论是积极的还是消极的，能在很大程度上影响他们学习的动力以及他们对社交互动的参与程度、对付出的满意程度、是否愿意接受挑战等。文化、环境及经历都会对自我概念产生影响。了解并尊重这些因素对培养健康的发展至关重要。

标准 SEL2: 儿童将准确表达自体感受。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 识别一些个人特征，例如：身体特征、能力、偏好、兴趣、性别（例如：“我是/我能……”）。
- 了解自己的一些重要信息（例如：姓名、父母/监护人的姓名）。
- 表现出将自己当作一个独一无二的个体的认知（例如：可以将自己与其他人区分开来的一些东西）。
- 识别个人和家庭结构（表现出对他们自己属于一个或多个团体的意识）。
- 展示出或表现出个人偏好，并解释如此选择的原因。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 如实描述多项个人特征（例如：身体特征、能力/技能、兴趣、偏好）。
- 与别人分享自身的信息，并意识到何时分享信息是不适当的（例如：意识到关于分享信息的家庭或文化规范）。
- 将自己的身体特征、偏好、思想和感受与他人做对比/区分（例如：“我的眼睛是棕色的，而她的是蓝色的”；“我喜欢 X；他喜欢 Y”）。
- 表现出意识到自己属于某个家庭、文化/种族、语言、社区或集体，并为此感到欣慰。
- 解释与那个相比更喜欢这个/选这个而不选那个的基本理由（例如：“我需要花费更多的精力在我的艺术中心项目上”，“相比果汁，我更喜欢牛奶”）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

自我意识（续）

SEL 3: 自我效能（信心/能力）

自我效能指的是一个人可以通过使用其自身能力完成任务的信念。“在面对挑战时，自我意识更强且对自己的学习能力更自信的孩子会更加努力并持之以恒”（Aronson, 2002）。自信的孩子对他们做事情的能力或应对变化的环境持积极态度。他们愿意适当冒险、表达或维护观点、尝试新的体验或参与挑战性任务。“强烈的效能意识以数不胜数的方式增强人类成就和福祉。自信的个人将艰巨的任务视为要驾驭的挑战而不是要逃避的威胁”（Pajares & Schunk, 2001）。自信（自我概念）与一个人对其自身价值的信念和感受有关。自身价值不是恒定不变的，而是随着时间的推移不断发展的。它受到环境、外部反馈、挑战、社会环境、文化和其他因素的影响（例如：有些文化更注重相依性而非独立性）。

标准 SEL3: 儿童将展现出自我效能（信心/能力）。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 对自己完成任务的能力表现出信心，并对任务的完成表示满意。
- 对掌握技能或完成任务表示愉快。
- 尝试在日常生活中使用技能。
- 在接触新体验中表现出合理的信心和/或谨慎。
- 用言语或适当的行动维护自己或满足自己的需求/行使自己的权利。
- 愿意冒点险（例如：尝一尝不熟悉的食物、尝试新的活动、使用不熟悉的物品或设备）。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 对个人能力表现出信心，对自己的劳动成果表示满意（例如：对自己做出积极陈述）。
- 与他人适当分享成功掌握技能或完成任务的经历。
- 自信且有能力独立地将技能用于日常生活。
- 对自己的能力表现出信心，且对自己的局限性有符合现实的认识（例如：他/她可能需要帮助的挑战或领域）。
- 表达独立的思想、维护观点并采取适当的行动来维护自己的权利。
- 表现出愿意适当冒险（例如：参与一项不熟悉的活动、尝试新的技能、再次尝试具有挑战性的体验）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

自我管理

自我管理指的是在不同情况下有效调控自己的情绪、思想和行为的能力。这包括管理压力、克制冲动、自我激励以及设置并努力完成个人和学业目标（CASEL, 2013）。这些是长期人生目标。

SEL 4: 冲动克制和压力管理

“孩子将不同情绪分类和管理的能力为其提供了有力的社交工具：孩子可以使用言语“说出”而非用行动表现出他们的负面感受（Raver, 2002）。克制/管理冲动和行为的能力影响人际关系以及专注力和学习成绩。为了在学校和生活中表现良好，儿童需要培养在说和做之前先做暂停和思考并阻止自己做出冲动行为的能力。这项技能还涉及适应性/灵活性以及不进行某个行为或一经要求进行特定行为的能力。适应性通过社交场合/经验开始形成于生命早期，并可逐渐完善且用于其他领域。

标准 SEL4: 儿童将表现出冲动克制和压力管理。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 在帮助下，使用策略来管理强烈或困难的感受（例如：夯土、深呼吸或画画）。
- 在帮助下，开始调控冲动（例如：交流所想/所需；等待他/她想要的东西）。
- 识别具有挑战性的境遇并使用积极的技能应对它们（例如：认识到每个人都会犯错误）。
- 根据一些提示，在熟悉的场景中适当调节/调整行为（例如：室内/户外）。
- 在帮助下，从一个环境或一项活动适应/过渡到另一个或另一项（例如：从家到学校；从操场到课程；从熟悉场景到不熟悉场景等）。
- 对思想或行动做出改变（例如：执行成人或同龄人的建议、替代材料等）。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 独立使用应对策略来管理强烈或困难的感受或缓解痛苦（例如：隔离自己、数到十等）。
- 管理、调控并交流所想/所需（例如：使用策略来帮助推迟满足感，例如选择其他替代选项）。
- 分析具有挑战性的境遇并找出健康的应对方法（例如：处理错误的策略，诸如擦除、更正、重新来过等）。
- 在最小程度的帮助下，适当调节/调整行为（声音高度、身体动作等）以适应不同场景（例如：图书馆、走廊、礼堂、公交车、自助餐厅等）。
- 在最小程度的帮助下，在不同场景或活动中独立适应/过渡（例如：室外活动后再次进入课堂上课；从一项活动转换到另一项活动）。
- 在思考或活动中表现出灵活性（例如：寻求意见；考虑替代选项；适应预料之外的变化）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

社会意识

社会意识被定义为站在拥有不同背景和文化的其他人的角度并与其产生共鸣的能力，以及了解行为的社会和道德规范并认知家庭、学校、社区资源和支持的能力（CASEL, 2013）。在这一组能力中，当儿童观察行为、态度、情绪表达和参与关系和活动时，他们形成吸收信息并理解他们正在获取关于自己的信息的能力，并将信息表达出来和用于他人的能力。文化、家庭和经历信息影响到这一领域的发展。

SEL 5: 同理心

同理心是站在他人角度来理解其情绪或境遇的体验。这是一种感受他人情绪或观点、为别人的不幸或痛苦感到难过、为别人的开心感到高兴的能力。儿童必须能够感受到对他人的依恋才能产生同理心（Kagan, Moore & Bredekamp, 1995）。这种能力源于对他人心境（其想法、感受、渴望、动机、意图）的理解。这要求将自我意识应用于对他人的理解中，因为如果孩子不能对他们自己的感受进行识别和分类，认知、命名和理解别人的情绪是不可能的。社会意识对社交能力和对公平感的培养至关重要；是解决冲突的基础。“强烈的同理心可以使儿童在不伤害他人或无需寻求批准或接受的情况下做出对自己来说正确的决定。这样可以增强他们抵抗同龄人负面压力和一系列行为（例如：药物滥用、欺凌、自恋、攻击或对他人实施暴力）的能力（Sack, 2012）。

标准 SEL5: 儿童将表现出同理心的特质。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 开始认识到不同的人可能有不同的情绪反应。
- 表现出意识到别人对感受的（口头和非口头）表达。
- 回应别人的情绪和需求（例如：给予安慰；向成人汇报）。
- 在帮助下（例如：如果……那么会发生什么？），开始预测别人的感受和反应。
- 在很多情况下，对别人或其他生物表示友好或关心。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 辨别他人的感受并开始思考为什么他们与自己的感受可能会不同。
- 对他人的感受表达进行认知、分类和联系（例如：解释原因/根据）。
- 回应他人的情绪和需求（例如：拥有相似的个人经历；拥护某人；放弃目标或转变为其他目标）。
- 预测他人的感受、反应和行为，并相应做出决定。
- 在大多数时候，对别人或其他生物表示友好或关心。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

社会意识（续）

SEL 6: 尊重他人

尊重指的是看到并尊重他人的价值。给予尊重指的是通过礼貌、体谅和赏识，来表现出关心他人感受和幸福的行为方式。尊重的基础存在于对自身优点和弱点的认知和赏识（Galinsky, 2010）并将这种理解应用于他人。随着儿童逐步开始在更加广阔的环境中了解自己，他们开始认识并尊重差别，例如：种族、文化、语言、能力和家庭结构。接受差别并认知共性有利于同理心的形成，可以消除偏见并在很大程度上减少欺凌行为的可能性。通过成人和同龄人的示范作用，儿童在不同的环境中获得社会习俗的知识。

标准 SEL6: 儿童将意识到多样性并表现出对他人的尊重。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 表现出对人们之间共性和差异的认识（例如：性别、种族、能力/缺陷、语言、家庭结构）。
- 对他人的家庭、语言和文化表现出兴趣或好奇心。
- 开始理解不同的人有不同的能力。
- 开始理解每个人可能会有不同的想法、渴望和观点。
- 在一些帮助下，通过应用社会习俗来表示对他人的尊重（例如：说话时使用“请/谢谢”；当别人说话时倾听）。
- 在帮助下，平衡自己的需求和别人的需求（例如：分享东西、要求轮流）。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 承认并认同人们之间的共性和差异（例如：种族、文化、语言、能力等）。
- 以积极方式就家庭、语言和文化的差异进行交流。
- 认知并赏识他人的能力、技能和品质。
- 接受他人观点、观念和动机的正当性（例如：他们并非是“错误的”，而只是不一样）。
- 通过应用社会习俗表示对他人的尊重（例如：说话前举手、轮流、尊重权威）。
- 独立平衡自己的需求与他人的需求（例如：分享、分东西、放弃目标、挪开为他人让地方）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

人际技能

人际技能被定义为与各种人和团体建立和维系健康且有益的关系的能力，这包括清楚地交流、积极聆听、合作、拒绝不当的社会压力、建设性地处理冲突并在必要时寻求和提供帮助（CASEL, 2013）。

SEL 7：交流

人与人之间的交流对形成和维系关系至关重要。交流使得孩子可以分享共同点并以有意义的方式与他人联系。在这种背景下，交流超越了言语和口头语言，扩展到认知、分享和理解想法、观念和感受。儿童可能以各种各样的非口头方式（例如：面部表情、身体语言、信息交流板、绘画和动作等）与其他小孩或成人交流/分享他们的个人想法、感受和需求。这对有残障的孩子和/或双语学习者尤为如此（WIDA, 2007）。交流在很大程度上受到文化经历的影响（例如：对话的双方是谁以及交流的主题）。

标准 SEL7：儿童将展示出与他人以各种方式进行交流的能力。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 整天与其他孩子进行有意义的交流或对话（包括家里使用的语言或其他所需的交流体系）。
- 在课堂上与成人进行有意义的交流或对话（包括家里使用的语言或其他所需的交流体系）。
- 在帮助下，当别人说话时进行聆听或表示出关注（或采用已学过的非口头方式进行交流，例如手势或手语）。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 整天发起并参与和其他孩子的多重且相互的交流或对话（包括家里使用的语言或其他所需的交流体系）。
- 在课堂上发起并参与和成人的有实质内容/有重点的交流或对话（包括家里使用的语言或其他所需的交流体系）。
- 当同龄人或成人说话时，进行聆听或表示关注和回应（或以非口头方式进行交流，例如：手语、手势、身体语言）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

人际技能（续）

SEL 8: 社会交往和建立关系

社会关系的形成受到儿童的文化、家庭和经历的影响，在婴儿时期由于依恋关系的存在就开始了。依恋是与他人建立并维系健康的情绪纽带的能力。健康的依恋可以使孩子能够去爱，去成为好朋友，为未来关系建立积极模式（Perry, 2002）。表现出依恋感的儿童有能力参与积极的社交互动，能够使用对自我的认知来理解和建立与他人的关系，而且还被证实对学习持更加热情的态度。坚实的教师/学生关系已被证实对学业成功有帮助。与同龄人和成人的关系对积极的自我形象和自信感有帮助。尊重儿童不同的经历、家庭类型和文化期望，对于提高他们充分参与教育机会和社会的能力非常重要。

标准 SEL8: 儿童将参与社会交往，并与其他孩子和成人建立关系。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 很多时候，参加与其他孩子的互动。
- 建立一段或多段特别的、发展性的友谊（例如：找到一个或多个特别的孩子）。
- 在早教和护理站表现出与一名或多名成人的信任和关心的关系。
- 通过与他人的游戏来探索和练习社会角色和关系（例如：在戏剧表演中扮演各种角色）。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 大多数时候，发起、扩展和维系与其他孩子的互动（例如：发明/创立活动）。
- 建立与维系越来越紧密和日益深厚的友谊（例如：显示忠诚、表现出关注个别孩子的所需/所想）。
- 在课堂上和学校里表现出与一名以上的成人的信任和关心的关系。
- 通过与他人的游戏来练习和加深对社会角色和关系的理解（例如：编写和表演更加复杂的使用对话和/或道具的编剧）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

人际技能（续）

SEL 9: 冲突管理

当一个人或集体的需求、渴望、见解或目标妨碍了另一个人或集体的需求、渴望、见解或目标时，冲突便产生了。冲突是生活自然而然的一部分，是儿童在发育过程中必须要处理的。学习处理冲突是童年时期成熟过程中所面临的任务之一。冲突管理需要分析社交场合、发现问题、设置亲社会目标并确定解决差异的有效方式的能力。冲突管理能力始于对基本自我和社会技能的获取，尤其是倾听和换位思考。观察、参与和练习这些技能的机会通常会在儿童进入社交团体时首次出现。在帮助下，以及随着运用推理、判断、批判性思维和交流来发现并解决简单社交问题的多个和各种机会的出现，技能会得到扩展（CSEFEL, 2014）。协商是儿童学习管理冲突的一种方式，当他们开始使用各种交际方法来满足其需求或解决冲突时，就明显用到协商。发展这项技能需要自我意识、换位思考、同理心和尊重（例如：“我需要/想要什么？其他人需要/想要什么？如何使我们两个人的需求同时得到满足？”）。积极的协商程序包括在问题中寻找共同利益以及努力取得“双赢”结果。

标准 SEL9: 儿童将展示出管理冲突的能力。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 认识到社交冲突的存在（例如：承认/识别冲突）。
- 使用初级协商技巧（例如：有根据地表达自己的立场/观点）。
- 适当时，寻求同龄人和/成人的意见或帮助以解决冲突（例如：听取指导；说开说透冲突；制定解决方案）。
- 在示范作用和帮助下，与他人协商以满足自己的需求和目标；将折衷妥协视为解决方案的一部分（例如：如果你__，我会__；交换等）。
- 在帮助下，考虑人际冲突的预防策略。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 在大多数时候认知冲突情况，并以积极方式促成冲突解决（例如：客观地解释情况；聆听别人的观点或解决方案）。
- 能够倾听并承认他人的观点和依据（例如：解释/重述对他人观点的理解）。
- 辨别何时寻求成人帮助是适当的，何时冲突可以由同龄人应对。
- 能够发起和参与折衷妥协或谈判策略以寻求中间立场或共同满意的结果（例如：使用如果/那么表述方式、让步等）。
- 认知预防人际冲突的一些策略。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

人际技能 (续)

SEL 10: 寻求帮助和提供帮助

寻求帮助是使自己的需求得到满足的能力，需要自我意识和向他人寻求帮助。Sungok, Kiefer, & Wang (2013) 讲解了寻求帮助在学业学习的背景下的作用：“寻求帮助事实上是自我调控过程的一部分。在寻求帮助的行为中，学生参与到元认知过程中。为了争取到帮助，学生需要从认知方面评估任务的困难程度和自己目前的能力水平……为了成功获得帮助，学生必须认识到自己遇到了问题、决定是否需要寻求帮助和向谁寻求帮助、清楚地寻求帮助并处理别人给予的帮助……一些学生甚至在开始思考问题之前就寻求帮助，而另一些学生即使在自己奋斗无果后也不肯寻求帮助”。

寻求帮助和提供帮助都可以促进关系、自信、交流技能的发展和双方满意的结果。寻求帮助促进独立性。提供帮助对自我效能有帮助。儿童需要沟通来从别人那里获得物质、活动、注意力或协助。具备如此去做的能力对孩子的积极选择有帮助作用。提供帮助需要对他人的需求保持敏感性并伸出手提供支持。这两项技能帮助孩子理解可将成人、同龄人和物质作为资源使用 (CSEFEL, 2005)。

标准 SEL10: 儿童将展示出寻求帮助和提供帮助的能力。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 知道何时需要协助（例如：当有挫败感时）。
- 识别外部支持（例如：受信任的成人；如何/到哪里寻求帮助和支持）。
- 寻求成人的帮助并识别所需的支持。
- 寻求同龄人的帮助。
- 知道何时别人需要帮助。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 在请求协助前，往往先合理适度地尝试独立应对有挑战性的任务。
- 描述和使用寻求帮助的合理策略（例如：大问题与小问题）。
- 以社交场合可以接受的方式寻求成人的协助。
- 以社交场合可以接受的方式寻求同龄人的协助。
- 知道何时别人需要帮助并提供协助。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

负责任地做出决定

负责任地做出决定被定义为基于对道德标准、安全因素、社会规范、后果的现实性估量以及自己和他人福祉的考量，就个人行为 and 社交互动做出建设性和值得尊重的选择的能力（CASEL, 2013）。根据马萨诸塞州 DESE（2011），“负责任地做出决定包括问题识别和情况分析；问题解决；评估和反思，以及个人、社会和道德责任。”这些定义代表了在教育和帮助下逐步发展的长期人生目标，但是在童年早期就开始打基础。

SEL 11：个人、社会和道德责任

对年幼的儿童来说，可将道德观定义为预期结果和考虑他人福祉的能力。作为儿童不断发展的社会行为的一部分，孩子们学习区分是非对错，而且他们学习使用拒绝技巧并抵抗负面影响。对于学前班和幼儿园的孩子来说，这些决定大多与遵守课堂规则、抵抗同龄人压力和克制攻击或破坏行为有关。

年幼的儿童通常在考虑别人之前先考虑自己，且自我利益往往是他们行为的最初动力。这非常正常。为了向扩大关注中心这一方向发展，必须给他们机会认识到考虑集体利益的重要性，有机会表现出个人、社会和道德行为。儿童还可以有社交意识、社会关系并关心他人。随着集体或社区经验的增多，并且在有责任心的成人的引导下，儿童发展出针对个人决定对较大社会范围影响的观察能力，和考虑集体、学校和社区福祉的能力。

有机会感到需要负责、被信任和感到有用，这使孩子能表现出自我效能，并为其成为社区良好市民提供初始基础（例如：做自己分内的事情、互相帮助和为外界环境提供帮助，以及为共同的目标一起努力）。随着时间的推移，掌握社交和情感能力会导致完全由外界因素掌控到根据内部信念和价值观行事这一转变，对他人表示关心和关注、做出正确的决定，并为自己的选择和行为负责（Bear & Watkins, 2006）。

标准 SEL11：儿童将表现出开始承担个人、社会和道德责任。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 表现出开始理解设定规则的原因（对自己和他人有利）。
- 在鼓励/协助下，理解并遵守规则、限制和期待。
- 表示出承担义务的意愿（例如：帮助者或领导者职责）。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 交流设定规则的原因（对自己和他人有利）。
- 在最小程度的鼓励/协助下，理解并遵守规则、限制和期待。
- 承担责任并坚持下去（例如：志愿承担并完成任务）。

负责任地做出决定（续）

到学前班结束时，孩子可以……	到幼儿园结束时，孩子可以……
<ul style="list-style-type: none">• 为了他人和集体的福祉/慰藉而承担初级责任（例如：照料宠物、帮助更小或更弱的孩子）。• 理解问题是什么（例如：定义/描述社交/道德问题示例）。• 在帮助下，讨论并找到社交/道德问题可能的解决方案。• 识别安全与危险的情况（例如：适当与不适当的触摸）。• 认知负面的同龄人压力（例如：当同龄人的建议与规则或合理性相冲突时）。• 识别戏弄/欺凌并从成人那里寻求帮助。	<ul style="list-style-type: none">• 认知个人机会并为他人和集体的福祉/慰藉而承担责任（例如：让客人感到受欢迎、帮助更弱小的人）。• 识别社交/道德问题，并就其进行交流（例如：描述和报告问题）。• 在帮助下，讨论和识别社交/道德问题可能的原因和解决方案。• 识别安全与危险的情况并知道采取何种措施（例如：陌生人的危险、安全等）。• 抵抗负面的同龄人压力（例如：拒绝参加与规则或合理性相冲突的同龄人行动）。• 采取措施阻止戏弄/欺凌并/或有效处理该问题（例如：说出来；从成人那里寻求帮助）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

负责任地做出决定（续）

SEL 12: 反思与评估

反思需要分析性记忆，使儿童对事件或行动进行解读。反思需要儿童回想已经学过的东西、使用的过程、有趣的东西以及下一步可能采取的行动。反思将简单的回忆转变为对方法-结果之间的联系进行探索的深思过程。因此，计划与反思涉及做决定和解决问题。反思可帮助孩子汇总知识以用于其他情形，因此引发进一步的预测和评估。年幼的儿童可以开始检查什么已经起了作用和什么没有起作用，并思考其原因。这些自我反思和评估有助于自我意识以及对行为后果的理解，并帮助孩子扩展知识（Epstein, 2003）。反思不是轻易就能做到，也不是天生的，年幼的儿童需要帮助来理解对行动、行为和结果进行反思的基本原理和过程。

标准 SEL12: 儿童将展示出反思、评估其行为和决定之后果的能力。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 开始在行为和后果之间建立联系（例如：描述他/她的行动或行为如何影响到他人）。
- 开始认知恰当的与不恰当的决定/解决方案（例如：明智与不明智以及为什么）。
- 反思自己的行为、想法和行动（哪些起作用或哪些不起作用？）。
- 开始评估个人选择/决定的影响（例如：对个人安全、关系、集体互动的影响）。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 预测或分析行动和行为的后果（例如：可能的替代方法；如果……可能会发生什么或者可能已经发生了什么）。
- 反思自己是如何处理问题的，并确定行为选择是恰当的还是不恰当的（明智与不明智）。
- 反思自己的行为、想法和行动；能够想出可以尝试的其他可能选择（其他什么方法或许有用呢？）。
- 对决定的结果进行反思，并评估解决方案的有效性（例如：解决方案是否/如何从多个角度解决问题）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

游戏和学习的方法

游戏和学习的方法被视为是否为学校做好准备的重要因素，包括处理和坚持挑战性和令人沮丧的任务的能力，听从指导、冒险和犯错以及作为集体的一员学习生活的能力（US DHHS, 2010）。儿童游戏和学习的方法有力预示着他们之后在学校成功（儿童心理健康基金会和机构网络[FAN], 2000）。

学习方法指的是儿童尝试或回应学习情况的意愿、性情或态度。儿童的学习方法有利于他们在学校取得成功以及在所有其他领域与其发展和学习相互作用。这些方法帮助儿童发展灵活性，并且是更高层次的思维所需要的。归根结底，拥有这些技能的个人成为高效的工作者和更好的市民。

文化模式和价值的影响

或许在受制于个体差异方面，学习方法是最明显的。在全国教育目标专家组（1995）报告中解释到，这种情况部分地归因于父母养育子女做法的差别。儿童通过父母的指示、指导、示范作用和对儿童主动性的回应来学习如何应对任务（例如：父母养育子女的做法影响到孩子是相信他们可以控制生活中发生的事情，还是他们是无助的、其他东西控制着他们的命运）。

文化模式和价值观使儿童倾向于以不同的方式进行学习。例如，在一些文化中，儿童通过积极参与和父母的对话来学习是受到鼓励的；在其他传统中，儿童扮演着接受性更强的角色，安静地倾听父母的指示和指导；在另外的其他文化中，儿童通过观察、模仿和非口头交流来学习。

文化的差异可对儿童的学习方式产生影响，包括他们喜欢独立或在社交环境下学习；也可能对儿童的注意力是否分散或专注产生影响。这些差异绝对不能被视为缺陷，而是等值的策略。文化还影响到儿童对不同学习模式的倾向性（他们所喜欢的处理学习任务的方法），一些孩子通过掌握具体的材料更轻松的学习，一些通过说出问题，而另一些通过使用视觉形象来理解其细微差别；事实上，改变问题解决形式的排列对一些孩子来说最容易解决问题。一种文化之内与多种文化之间学习方法的不同必须受到尊重，以便加强和不打击孩子的参与积极性（Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995）。

游戏与学习的方法



游戏和学习方法标准

- 标准 APL1: 儿童将表现出主动性、自我引导和独立性。
- 标准 APL2: 儿童将表现出学习者所具有的渴望和好奇心。
- 标准 APL3: 儿童将能够保持专注力和注意力，并有毅力坚持完成任务。
- 标准 APL4: 儿童将在思考和使用材料方面表现出创造力。
- 标准 APL5: 儿童将在游戏和学习中与他人合作。
- 标准 APL6: 对于一个问题、一项任务或一道难题，儿童将寻求多种解决方案。
- 标准 APL7: 儿童将表现出组织能力。
- 标准 APL8: 儿童将能够记住和回忆信息。

APL 1: 主动性

主动性指的是做出有意选择、起带头作用的能力。主动性与儿童表达独立性精神和对其选择的掌控感有关。主动性还反映了儿童追求社交关系并在与他人互动时展示不断增强的自我效能感和信心的意愿。在人生的早期，儿童的主动性和好奇心引导他们以有利于大脑发育的方式进行探索和尝试（NCQTL, 2014）。当年幼的儿童开始做出头脑中有具体目标或意图的有意选择/决定时（例如：他们将要做什么、与谁做以及在什么情况下做；他们将使用什么材料），他们正在培养主动性。羞怯、文化差异或之前的经历可能会阻碍主动性，但却不一定是成功的障碍。其他与主动性相关的技能包括规划、预测和预期。

标准 APL 1: 儿童将表现出主动性、自我引导和独立性。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 在游戏和学习中不由自主地寻求自己的兴趣。
- 对学习一系列主题、观念和任务表现出渴望。
- 表现出愿意尝试新的或挑战性的体验。
- 在协助下，开始计划、设定目标并做出决定（例如：表述他/她在某一活动领域想做什么、与谁一起做、以及在何种情况下）。
- 在帮助下，使用各种资源对材料和观念进行探索。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 思考不同的个人兴趣和目标，并在其中做出选择。
- 对学习和参与各种各样的主题、观念和任务表现出渴望，并深入研究这些兴趣。
- 独立寻求新的体验并尝试日益复杂的挑战（身体上的、认知上的或社交上的）。
- 在一些协助下，参与规划、设置目标和决定（例如：决定与谁一起学习和游戏、以及在何种情况下；表述达到目标的措施和所用的步骤/材料）。
- 独立使用各种资源来找到问题的答案、解决问题或进行创造。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

APL 2: 好奇心

好奇心与儿童作为积极学习者以探索环境各个方面的自然倾向有关，包括目标、人、观念和习俗。好奇心还意味着“求知欲”或超越已知，通常带有质疑的精神/目的和由此而来的探索。好奇心带来更高层次的才智投入，从而随着时间的推移获得更多的知识，尤其是在教育方面（Chamorro-Premuzic, 2014）。儿童通过提出问题和寻求答案来构建知识。

标准 APL 2: 儿童将表现出学习者所具有的渴望和好奇心。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 在帮助和示范作用下，询问“为什么”和“怎么样”之类的问题以获取有关熟悉和不熟悉活动和现象的信息。
- 尝试新的感官和其他经历（例如：探索、检查材料、建筑和大自然并以其做实验）。
- 在帮助下，从各种来源寻求信息，例如：书籍、专家、观察。
- 使用各种学习方法，例如：观察、模仿、提问、亲自动手调查。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 就未知的未来活动和现象询问“为什么”之类的问题，以及有关此时此地（例如：怎样，如果……怎么办）。
- 独立尝试以及与同龄人或成人一起尝试丰富多彩的新体验（例如：材料、任务、学习技巧或身体技巧）。
- 在帮助下，从各种来源寻求信息，例如：书籍、网络、专家、观察。
- 描述或表现出他/她最喜欢的学习方式（例如：观察、模仿、提问、亲自动手调查）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

APL 3: 专注力/毅力

专注力指的是注意力或主动地集中精力关注一项活动的能力。毅力指的是儿童坚持他们正在做的事并应对与他们发育水平相当的挑战的能力（例如：在某中心待的时间更久和越来越有规律地参加某项活动）。毅力还包括为取得成功或达到更高的挑战水平或满意度而再次尝试任务；它意味着不会因挫折而放弃。儿童在课堂活动中积极和持续的投入与他们情绪管理的进益相关（Williford, Vick-Whittaker, Vitiello, & Downer, 2013）。此外，Rimm-Kaufman、La Paro、Downer 和 Pianta（2005）发现在幼儿园项目中的学业成功可以从儿童对活动的积极参与中预测出来。

标准 APL3: 儿童将能够保持专注力和注意力，并有毅力坚持完成任务。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 在帮助下，对任务或活动保持一小段时间的注意力直至完成。
- 在帮助下，抵抗分散注意力的事情并保持对任务或活动的注意力（例如：大声朗读的故事、演示、同时发生的不同活动）。
- 在帮助下，在注意力分散或受到干扰后继续或回到活动中。
- 在谈话或讨论中坚持侧重一个主题。
- 在帮助下，处理一些挫败感或失望感。
- 带有目的、决心和乐趣面对自己选择的任务。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 独立对项目保持长时间的注意力，直至完成。
- 在最小程度的帮助下，抵抗分散注意力的事情并保持对任务或活动的注意力（例如：老师的指示、同时进行的多个活动）。
- 在注意力分散或受到干扰后继续或回到活动中。
- 参与讨论、记住讨论的主题和其他人的观点。
- 尽管有挫折和失望，依然独立坚持。
- 基于个人对质量或完成的标准，令自己满意地完成项目（“够好”或“完成”）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

APL 4: 创造力

创造力是儿童展示原创能力的方式。尽管创造力通常与表达性艺术相关，创造力还适用于多个领域（创造性写作、解决问题）。创造力/创造性需要有处理新情况和问题的意愿，并有能力探索新观念，且从不同的角度看待事情。具有创造力的儿童可以扩展并详细阐述观念，并且在其自己的文化背景下欣赏幽默因素。创造力还通过提供尝试新观念与新的思维和问题解决方式的机会来促进心理成长（PBS Kids, 2014）。

标准 APL4: 儿童将在思考和使用材料方面表现出创造力。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 以新的、不同的方式使用材料、工具、信息和经验。
- 在成人的帮助下，开始认识到假装的情况与现实之间的区别（例如：在现实生活中可能/不可能发生什么？）。
- 开始理解和使用幽默来获得注意（例如：语言、动作）。
- 使用想象力来表达观念或概念。
- 通过艺术、音乐、动作和戏剧来表达观念。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 以新的、不同的方式使用材料、工具、信息和经验来表达新的观念或传达意思。
- 描述或描绘虚幻的情况与现实之间的区别。
- 以文化上适当的方式使用幽默来玩概念/语言游戏，或者来吸引或娱乐他人（例如：笑话、谜语、歌曲、韵文）。
- 使用想象力和其他材料来创造新的观念。
- 通过各种创造性艺术使材料和工具组合来表达观念。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

APL 5: 在游戏和学习中与他人合作。

随着儿童互有、轮流和分享能力的形成，合作就开始出现了。当他们参与积极的关系、友谊和合作项目时，他们的合作技能继续增强。合作性学习与社交技能（例如：倾听并尊重他人的观点、领导力、冲突解决和帮助他人）相关联，并且对社交技能有帮助。

以不同的观点与他人互动，这帮助儿童形成高级思维能力，因为儿童挑战彼此的假定并将不同的信息带到这一过程中，将他们带入一个他们自己可能无法达到的更高水平。儿童一般不会独自学习，而是在与他们的老师合作中学习，在同龄人的陪伴中学习，在其家人的鼓励中学习（Elias 等人, 1997）。

在游戏的过程中，儿童尝试新的技能、探索他们的想象力和创造力，并与他们生活中的其他人建立关系（Child Action, Inc., 2014）。儿童从多种游戏中（定义为为了享受或乐趣参加活动）学习：

- **单独玩耍**——孩子参与单独活动，对参与他人的游戏或与他人游戏互动无兴趣。
- **平行游戏**——孩子使用与周围孩子使用的玩具一样的玩具进行玩耍，但是每个孩子都沉浸在自己的活动中，各不相干地玩耍而非一起玩耍。
- **装扮游戏**——将物品当作其他东西，赋予它行为和动作；积极尝试生活中的社交和情感角色；能够在多个发展领域培养技能。
- **合作游戏**——在一群孩子中进行的任何有组织性的娱乐，在娱乐中，为了达成某个目标而对其中的活动进行计划。

体验所有种类的游戏对儿童来说非常重要，不过作为培养合作精神和各种社交技能的方式，一起游戏发挥着特别的作用。随着儿童逐渐学会如何游戏以及为了共同利益或共同目标一起努力时，他们分享观念、技能、知识、经验和发现，并开始认知一起合作的益处。

标准 APL5: 儿童将在游戏和学习中与他人合作。

现象	
到学前班结束时，孩子可以……	到幼儿园结束时，孩子可以……
<ul style="list-style-type: none">• 建议和听取与其他人游戏的想法（例如：积木游戏、玩偶、竞赛）。• 与其他孩子一起规划并商谈游戏事宜（例如：每个孩子将扮演的角色/承担的责任）。• 在与他人的游戏中开始使用合作性策略（例如：分享物品、轮流行动、倾听别人的需求）。	<ul style="list-style-type: none">• 建议和听取与其他人游戏的想法（例如：桌上游戏、游乐场游戏、角色扮演）。• 与两名或更多的孩子合作和商谈游戏事宜（例如：谁先开始、每名参与者将扮演的角色、承担的各种责任）。• 在非常少的鼓励下，在游戏和学习中与他人成功合作（例如：倾听并回应他人的需求、相互帮助或提建议）。

在游戏和学习中与他人合作（续）

到学前班结束时，孩子可以……	到幼儿园结束时，孩子可以……
<ul style="list-style-type: none">• 与他人合作一起完成任务或解决问题（例如：提供并听取建议、确定方法）。• 开始接受和分享领导角色。• 与成人或其他孩子分享其方法（例如：演示、解释或描述他/她做过的事情）。	<ul style="list-style-type: none">• 使用合作性学习策略一起完成任务或解决问题（例如：集思广益的构想或措施、找到资源、分配/接受责任、一起制定要使用的方法、分享知识或发现）。• 认识到并尊重共享的领导权（例如：自己担任领导并把他人当作领导来尊重）。• 解释（或描述）合作性策略如何对完成任务或解决问题的过程起到促进作用。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

APL 6: 解决问题

解决问题指的是用于探索问题或情况并尝试不同解决方案的过程。社交问题的解决在冲突管理 SEL 标准中做了说明。在 APL6 部分中，解决问题主要针对认知性任务（例如：怎样、为什么或者如果……怎么办？这样的科学或数学问题），这类任务涉及到孩子就问题、任务或难题寻求或找到多个解决方案的能力。这项能力对构建知识至关重要，因为孩子们会基于之前的经验并整合新的信息。可以解决自己问题的年幼的儿童感到自信并喜欢学习。他们愿意犯错并从中学到东西，且愿意不断尝试直至成功（NAEYC, 2014）。解决问题的方法越灵活，孩子在幼儿园的学习成绩越好（George & Greenfield, 2005）。

标准 APL6: 对于一个问题、一项任务或一道难题，儿童将寻求多种解决方案。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 认识到问题并尝试使用多种方式解决问题（例如：尝试和犯错、与他人讨论）。
- 考虑可能的解决方式并确定一种付诸行动。
- 认识到原因与结果之间的关系（例如：预测可能的结果并尝试一种或多种解决方案）。
- 在帮助下，提出并检验假定，并将其与之前的经历和信息联系起来。
- 多次尝试以解决问题。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 认知越来越复杂的问题和解决问题的策略（例如：实验、论证、研究）。
- 就可能的解决方案确定其利弊，然后选择其一并实施。
- 证实原因与结果预言并推测结果可能会如何不同或者为什么不同。
- 在帮助下，提出并检验假定、进行推理并将其与之前的经历和信息联系起来。
- 当第一次尝试不起作用后，尝试其他解决方案。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

APL 7: 组织能力

组织能力要求儿童运用逻辑有条理地安排事情。组织能力的重要组成部分是环境管理、任务管理及时间管理。随着儿童组织能力的发展，他们开始整合时间、任务和物品的观念并区分其轻重缓急。这些技能帮助孩子度过一天：寻找财物和物品、理解日常事务并参与过渡。组织能力有利于诸如分类和排序这类思维能力的发展；还有利于计划的制定，并且是执行性机能（使一个人能够管理和执行任务的命令和控制能力）的重要组成部分（Zelazo & Muller, 2002）。

标准 APL7: 儿童将表现出组织能力。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 在帮助下，适当整理物品[例如：把东西收起来；按种类（例如颜色、形状）整理物品]。
- 在提醒下，形成有规律的惯例（例如：检查小房间或个人空间可带回家的物品和项目，以与家人分享）。
- 开始制定安排任务的做法（例如：描述或说明某个过程的几个步骤）。
- 了解日常时间表、遵守项目常规安排并知道接下来要做什么。
- 开始管理任务和活动所需的时间（例如：如何为活动、任务或程序做准备或结束活动、任务或程序）。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 独立适当整理物品（例如：在结束时把东西收起来；按种类整理物品）。
- 独立执行安排的常规事务（例如：在一天结束时将个人物品收起来）。
- 描述并执行一项活动或一个项目要遵守的多个步骤。
- 表现出对每周安排表的认知（例如：特别日、半日制等）；预先考虑将要发生的活动并为其做准备。
- 在最小程度的帮助下，管理任务或活动的时间（例如：知道何时和如何为活动、任务或程序做准备并知道何时和如何结束）。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

APL 8: 记忆力

记忆力指的是记住并回忆过去处理过的目标、事件和观念。学前班学生能识别他们之前碰到过的信息，并于当前将其进行重新构建。儿童往往记住对他们来说最重要的东西，而且他们还会回忆和记住经常重复和使用的信息。通过引导，他们可以使用简单的策略来培养有效的记忆力，例如：联想（将目标和措辞与其他在某些方面与之有关联的概念联系起来）。比起早期 IQ 成绩，早期的有效记忆力更能预示日后的学业成绩（Alloway & Alloway, 2010）。

对于学习双语的儿童，将新的概念与他们母语中的词汇联系起来可能尤为重要。以“剧本”（步骤或事件发生的顺序）形式储存信息可帮助孩子预测在将来的场景中会发生什么。通过幼儿园，儿童可以开始出于特定目的学习记住和回忆信息的策略（例如：使用字母表和字母发音的知识来拼读和阅读单词）。随着元认知（对思维进行思考的能力）的发展，儿童可以开始有意识地选择具体策略来进行学习任务。

标准 APL8: 儿童将能够记住和回忆信息。

现象示例

到学前班结束时，孩子可以……

- 联系过去的经历。
- 回忆视觉部分/提示。
- 回忆听觉提示和评论。
- 使用之前的知识来预测和询问问题。

到幼儿园结束时，孩子可以……

- 详细地联系过去的经历。
- 使用有意的策略来支持视觉记忆（例如：关注具体的细节、空间布置）。
- 回忆并联系听觉信息。
- 将之前的知识用于新的情况、关系和问题解决。

基于不同的能力、学习风格、文化、家庭及经历，每个孩子可能需要不同程度的帮助来取得发展进步。

社交 - 情绪学习以及游戏与学习方法词汇表

- 主动探索**——利用材料、思想和观念，这可以带来理解或知识
- 积极学习者**——通过动手、参与和游戏进行学习的儿童
- 承认**——通过面部表情或语言来表达认知或兴趣
- 活动**——自发的或教师规划的、为孩子创造探索和学习机会的经历
- 游戏与学习的方法**——儿童对游戏和学习场景特征性的回应，例如：好奇心、灵活性、毅力、论证和问题解决
- 适当的**——与儿童年龄和能力相称的普通预期
- 依恋**——将一个人与另一个人联系起来的强烈的感情纽带。这条纽带将人们绑在一起并长久持续。
- 原因和结果**——行为或事件之间引起与被引起的关系
- 合作**——成人或儿童作为团队协同工作，以解决问题并完成任务，从而实现共同目标
- 交流**——理解并/或向他人表达所想、所需、感受和想法。交流的形式包括哭泣、发声、面部表情、说话、手势、手语和/或图画。
- 能力**——成功实施具体任务、行动或功能的能力
- 冲突**——某个人或团体的需求、渴望、想法或目标与另一个人或团体的需求、渴望、想法或目标相抵触的情形
- 合作**——自愿和他人一起和睦地行事或行动
- 创造力**——原创力或想象力
- 文化**——通常作为某个特定人群的特征而共同拥有的态度、信念、历史、艺术、习俗和社交或家庭实践
- 好奇心**——求知欲；渴望更多地了解或学习人和物，特别是新的和新奇的知识，最后是抽象的观念
- 表现出**——清楚明确地表示
- 性情**——是一种态度；一个人在特定情况下以某种方式行动的倾向性
- 多样性**——人与人之间的差异，例如种族、文化、语言、能力、家庭结构等
- 双语学习者**——从初生到五岁之间同时学习两种或两种以上语言的儿童
- 同理心**——了解和回应他人的感受
- 投入**——儿童专心地以一种发展性和背景适当性的方式花在与人和/或体验进行互动的的时间
- 执行性机能**——指一组心理过程，包括将任务进行分解、安排做事计划、坚持履行该计划、以及对其努力获得的成功进行反思的能力
- 检查**——观察、尝试或调查
- 执行性机能技巧**——指一起发挥作用来帮助一个人实现目标的一套心理技能。包括诸如以下这些任务：管理时间和注意力、切换重点、规划和组织、记住细节、克制不恰当的言语或行为以及将过去的经历与现在的行动整合在一起
- 实验**——用来发现未知事物或检验原理或观念的行为
- 探索**——调查或研究
- 评估**——能够考虑决定或潜在选择的后果的能力
- 现象**——儿童展示技能的方式；表现能力的多种方式中的一种
- 家庭**——儿童拥有的最亲密的关系，通常被认为是父亲或母亲和兄弟姐妹，但也通常包括寄养家庭、祖

马萨诸塞州学前班与幼儿园标准
社交与情绪学习以及游戏与学习的方法

父母外祖父母和其他在孩子的生活里起到重要作用的人

家庭参与——与家庭合作，以便学校和家庭并驾齐驱，以确保孩子的成功。参与的频率和程度可能不同：交流；志愿；或在家支持学校目标、政策和决策制定

灵活性——根据不断变化的信息和目标改变或更改计划的能力

家庭语言——儿童学到的用来与家人进行交流的第一种语言

冲动克制——在说和做之前进行思考、并阻止自己冲动行事的能力

独立——自给自足、自我组织、自我管理及无需别人指导而行事的能力

主动性——做出有意的选择并起带头作用的能力

调查——为了获取知识进行细节研究、审查或观察

学习标准——对学生在其受教育的特定阶段该了解什么及能做什么的简洁的书面说明；教育目标

记忆力——记住和回忆信息的能力

元认知——对思维进行思考的能力

混合传递系统——学前班和幼儿园学生接受教育和看护的所有场景：公立学校、早教和护理计划、家庭儿童护理、赢在起跑线计划（Head Start）、协调家庭和社区参与（CFCE）计划、家庭等

示范作用——通过表现预期的行为或行动的示范来教育孩子

组织能力——使用逻辑方法对时间、任务、思绪、物品和关系进行梳理

同龄人——年龄差不多的孩子

毅力——尽管存在干扰或分心的事物，依然能保持注意力的能力

游戏——纯属为了乐趣或娱乐参与体力或脑力活动

解决问题——探索问题或情况并特意尝试不同解决方案的过程

鼓励——对行动或行为的鼓励

道具——孩子在游戏中使用的物品

亲社会行为——对他人表示关心、合作、友好和体贴；表现出关怀他人的意识

互有——在彼此之间都出现或存在；相互的

反思——对记住的物品、事件或行为进行回忆和解读

尊重——对他人表示尊敬；传达出其他人的想法、感受和需求值得考虑

负责任地做出决定——基于对安全因素、适当的社会规范、他人的尊重及可能发生的后果，做出决定并采取行动；将这些技能用于学习和社交环境；为自己学校和社区的福祉做贡献

常规——有规律地计划和实施活动或互动的一种模式

自我效能——指一个人能够成功地做出决定、完成任务和达成目标的感知

自我管理——有效地处理自己情绪的能力；认知感受、观察感受并在需要时改变感受，从而为儿童应对各种情况提供帮助而非起阻碍作用

自我调控——克制自己的行为以遵守公认的规范

自体感受/自体概念——对儿童认为构成其特征的属性、能力、态度和价值进行认知的能力

社会意识——认知并理解他人的行为和观点；欣赏不同的团体并与其进行积极互动

社会交往——参与与儿童或成人之间的人际互动

社交能力——在社交互动中，所表现出的有意识地控制思维和行动的能力

马萨诸塞州学前班与幼儿园标准
社交与情绪学习以及游戏与学习的方法

社会规范——集体成员共同遵守的行为标准

社会关系——与成人和同龄人之间的健康的关系和互动

特殊需求——按照《残疾人教育法》（IDEA）所确定的残疾儿童的教育要求

策略——汇集各种方法来促进发展或学习

压力管理——对压力的身体和/或情绪反应进行调控的能力；是冲动克制的一部分

性格——儿童回应世界的独特方式；一般指儿童的适应性和情感模式

工具——用于或被创造出来用于完成任务或目的的任何有形物

过渡——将孩子从一项活动或一个地方改为或转移到另一项活动或另一个地方的时间

尝试和犯错——通过尝试不同方式来努力解决问题

有效记忆力——记住信息并使用它的能力

参考文献

- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29.
- Aronson, J. (Ed.) (2002). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York, NY: Academic Press.
- Bear, G. G., & Watkins, M. (2006). Developing self-discipline. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development prevention, and intervention* (pp. 29–44). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL). (2005). *What works brief: Helping express their wants and needs*. Retrieved from <http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb19.pdf>
- Center on the Social and Emotional Foundation for Early Learning (CSEFEL). (2008). *Inventory of practices for promoting social and emotional competence*. Retrieved from <http://csefel.vanderbilt.edu/modules/module1/handout4.pdf>
- Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL). (2014). *What works brief. Role of time-out: A comprehensive approach for addressing challenging behaviors in preschool children*. Retrieved from <http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb14.pdf>
- Chamorro-Premuzic, T. (2014). *Curiosity is as important as intelligence*. Harvard Business Review. Retrieved from <https://hbr.org/2014/08/curiosity-is-as-important-as-intelligence/>
- Child Action, Inc. (2014). *Importance of play activities for children*. Retrieved from <http://www.childaction.org/families/publications/docs/guidance/Handout13-The Importance of Play.pdf>
- Child Mental Health Foundations and Agencies Network [FAN]. (2000). *A good beginning: Sending America's children to school with the social and emotional competence they need to succeed*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445810.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs* (preschool and elementary edition). Chicago, IL: Author.
- Domitrovich, C., Dusenbury, L., & Hyson, M. (2013). *Beyond academic competence: The foundations of school success*. Retrieved from <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/2013/1303EduPolicyForumNonCogniti>
- Elias, M., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 28–36.
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. New York, NY: William Morrow.
- George, J., & Greenfield, D. B. (2005). Examination of a structured problem solving flexibility task for assessing approaches to learning in young children: Relation to teacher ratings and children's achievement. *Applied Developmental Psychology*, 26(1), 69–84.
- Harter, S. (1993). Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *Reason and responsibility: The passage through childhood* (pp. 207–236). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kagan, S. L., Scott-Little, C., & Reid, J. L. (2013). *Massachusetts Department of Early Education and Care alignment study deliverable V: Summary of findings and recommendations*.
- Kagan, S. L., Moore, E. & Bredekamp, S. (Eds.). (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. National Education Goals Panel Report.
- Malsch, A. M., Green, B. L., & Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: What early childhood settings and schools can do for at-risk families. *Best Practices in Mental Health*, 7(1), 47–67.
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. *The Massachusetts Curriculum Frameworks*. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/frameworks/current.html>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2011). *Guidelines on implementing SEL*

- curricula*. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/bullying/SELguide.doc>
- Massachusetts Department of Early Education and Care. (2003). Guidelines for preschool learning experiences. Retrieved from http://www.eec.state.ma.us/docs1/curriculum/20030401_preschool_early_learning_guidelines.pdf
- Massachusetts Executive Office of Education. (September, 2014). *Building the foundation for college and career success for children from birth through grade 3* [Draft]. Retrieved from <http://www.mass.gov/edu/government/special-initiatives/birth-grade-three/>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2014). *Help your child become a great problem solver*. NAEYC for Families. Retrieved from <http://families.naeyc.org/child-development/help-your-child-become-great-problem-solver>
- National Educational Goals Panel. (1995). Building a nation of learners. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389097.pdf>
- National Center on Quality Teaching and Learning (NCQTL). (2014). Approaches to learning. Retrieved from http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/eecd/Domains%20of%20Child%20Development/Approaches%20to%20Learning/edudev_art_00017_061705.html
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Children's emotional development is built into the architecture of their brains*. Working Paper #2. Boston, MA: Harvard University, Center on the Developing Child.
- Ormrod, J. E. (2008). Development of a sense of self. In Ormrod, J. E., *Educational psychology: Developing learners* (pp. 69–72). Pearson Allyn Bacon Prentice Hall. Retrieved from <http://www.education.com/reference/article/development-sense-self>
- PBS Kids. (2014). *Creativity and play: Fostering creativity*. Retrieved from <http://www.pbs.org/wholechild/providers/play.html>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.) *Perception* (pp. 239–266). London, U.K.: Ablex Publishing.
- Perry, B. D. (2002). *Six core strengths for healthy child development*. The Child Trauma Academy (Training Series 2). Retrieved from http://www.lfcc.on.ca/Perry_Six_Core_Strengths.pdf
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*. Vol. XVI (3).
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K., Downer, J. T., & Pianta, T. C. (2005). The contribution of classroom settings and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *Elementary School Journal*, 105(4), 377–395.
- Sack, D. (2012). *From mine to ours: Nurturing empathy in children*. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/david-sack-md/empathy_b_1658984.html
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78–85.
- Sungok, S. S., Kiefer, S. M., & Wang, C. (2013). Help seeking among peers: The role of goal structure and peer climate. *Journal of Educational Research*, 106(4), 290–300.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start. (2010). *Head Start child development and early learning framework*. Arlington, VA: Head Start Resource Center.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13.
- WIDA. (2007). *English language proficiency standards PreKindergarten through Grade 5*. Retrieved from <https://www.wida.us/get.aspx?id=7>
- Williford, A. P., Vick-Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). *Children's engagement in preschool and the development of self-regulation*. Retrieved from http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/CASTL_Research_Brief-Williford_et_al._%282013%29_EED.pdf
- Zelazo, P. D., & Muller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami

马萨诸塞州学前班与幼儿园标准
社交与情绪学习以及游戏与学习的方法

(Ed.), *Handbook of childhood cognitive development*. Oxford, U.K.: Blackwell.